



APRENDER COOPERANDO: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL MEDIANTE LA TÉCNICA DEL PUZLE

Argelich Comelles, Cristina
Universidad de Cádiz
Departamento de Derecho Privado
Avenida de la Universidad 4, 11406, Jerez de la Frontera (Cádiz)
cristina.argelich@uca.es

1. RESUM:

Este artículo tiene por objeto la aplicación de la técnica de innovación docente conocida como aprendizaje cooperativo en la modalidad del puzle, para la enseñanza del Derecho Civil. A estos efectos, se estudiará el marco teórico existente de esta técnica de innovación docente para proponer su aplicación práctica en distintas instituciones de Derecho Civil. Finalmente, se evaluará este método para analizar sus ventajas e inconvenientes en su aplicación.

2. ABSTRACT:

This paper focuses on the application of cooperative learning in puzzles, to improve Private Law teaching. To this end, the paper discusses about the current theoretical framework of this technique to propose its practical application in Private Law to get a better learning. Finally, this method will be evaluated to analyse the advantages and disadvantages in its application.

3. PARAULES CLAU: 4-6

Aprendizaje cooperativo, Derecho Civil, docencia, rendimiento académico.

4. KEYWORDS: 4-6

Cooperative learning, Private Law, teaching, academic performance.



5. DESENVOLUPAMENT:

Introducción

La enseñanza del Derecho Civil ha utilizado tradicionalmente el método de la clase magistral para la transmisión de conocimientos desde una perspectiva pasiva del estudiante. Si bien es cierto que resulta un método útil dada la complejidad de determinadas instituciones, a veces su abstracción exige que para una mejor asimilación de la materia que el estudiante adopte un papel activo, para evolucionar hacia una transferencia activa de conocimientos. La técnica del aprendizaje cooperativo (Barrientos, 1999, Díaz-Aguado, 2003, Domingo, 1998, Domingo, 2008, Garfella y Morera, 2017, Llopis, 2011, Mayordomo, 2015) que se estudiará a lo largo de este trabajo, en la modalidad conocida como rompecabezas o puzle de Aronson (Durán, Martínez, et al., 2016), debe aplicarse para la enseñanza del Derecho de manera complementaria a la tradicional clase magistral, y preferentemente en el segundo ciclo de la titulación.

Esta técnica permite, mediante la fragmentación de los alumnos de la clase en pequeños equipos, la comprensión de una institución en concreto a través de tareas interconectadas. Una vez finalizadas estas encomiendas, se exponen en común oralmente y por escrito, lo que beneficia el resto de los alumnos y, por tanto, aumenta su grado de responsabilidad porque es parte integrante del resultado final. En este sentido, este resultado final es una recompensa para los alumnos porque se configuran verdaderamente en un equipo en lugar de en un simple grupo. Este método presenta como principal ventaja una mayor asimilación de conocimientos que pueden resultar abstractos únicamente mediante una explicación teórica que no requiera de la proactividad del alumno. Asimismo, el puzle permite que el docente asuma un papel de dirección de la actividad desde un segundo plano, dejando a los alumnos el rol protagonista del aprendizaje, como viene exigiendo el proceso de Bolonia.

Metodología

La organización del puzle consta de distintas fases que van relacionadas entre sí y cuya eliminación impide la correcta realización de la actividad, por ser parte de un proceso evolutivo en el aprendizaje. Previamente al desarrollo de las fases, el docente debe realizar una actividad de introducción o motivación, consistente en detallar los objetivos de la actividad y en proporcionar algunos elementos clave para su desarrollo, como conceptos que resulten desconocidos en los alumnos o resolver anticipadamente aquellas confusiones que resulten frecuentes. Respecto de las fases, en primer lugar, debe realizarse la formación de los equipos de trabajo heterogéneos (Ruda, 2016) formados por los propios alumnos, para evitar que los grupos homogéneos como práctica habitual (Johnson, 2011) tengan un nivel ostensiblemente superior al resto de equipos, y



ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

los riesgos de una falta de afinidad (Sánchez, 2010). Sin embargo, para evitar el riesgo de desmotivación en los alumnos que de entrada tienen un nivel superior, creemos conveniente apostar por la heterogeneidad combinada con la formación autónoma de los grupos, para evitar el elitismo (Samsudin, Das y Rai, 2006) y fomentar una interacción (Martínez, 2013, Pujolàs, 2012) entre alumnos que sin esta actividad no se produciría (Baer, 2003).

A continuación, el profesor debe proceder a asignar una actividad a cada grupo, que a su vez se va a dividir en tareas. La tarea debe estar concretada de modo que el docente únicamente tenga una función de supervisión y resolución de dudas, de manera que la atribución de tareas es una de las claves más importantes para garantizar el éxito de esta técnica de innovación docente. Esta es la principal función que tiene encomendada el docente en este caso, porque tiene que fragmentar las tareas de manera que, una vez recompuestas, el resultado final obedezca a la consecución de los conocimientos pretendida. Por ejemplo, en el Derecho Civil, puede consistir en la explicación genérica de una institución que se concrete en diferentes especialidades, como sucede por ejemplo con las servidumbres, la accesión, el retracto o los legados, en los que hay subtipos derivados de la categoría general. De esta manera, se encomendará a un miembro del equipo la explicación genérica, que siguiendo con el ejemplo de las servidumbres consistiría en explicar su categorización según si son legales o voluntarias, positivas o negativas, continuas y discontinuas o aparentes y no aparentes, para encomendar a cada uno de los restantes miembros del grupo el desarrollo de una especialidad: las servidumbres en materia de aguas, la servidumbre de desagüe, la servidumbre de acueducto, la servidumbre de paso, la medianería, la servidumbre de luces y vistas y las servidumbres acústicas. En definitiva, la función asignada a cada alumno en el equipo debe tender a que su correcta ejecución sea indispensable para encontrar la solución requerida por el profesor.

El siguiente estadio se concreta en la denominada “reunión de expertos”, formada por los alumnos pertenecientes a distintos grupos de trabajo que tuviesen tareas idénticas, con la finalidad de ayudarse en la resolución de aquellas dudas existentes. Esta función cobra sentido porque la temática es común y el trabajo personal previo en abstracto puede equipararse. De esta manera, los alumnos que tengan más nivel podrán ayudar a completar aquellas partes de la tarea de los que presenten más dificultades. Una vez realizada la reunión de los alumnos según la especialización asignada en la tarea, regresan al equipo originario para realizar la puesta en común, como estadio ulterior. Esta confluencia de tareas debe consistir en proponer una resolución redactada a la actividad conjunta encomendada, para comprobar si el nivel requerido se ha adquirido. Para el desarrollo de esta fase, es recomendable en Derecho, dependiendo del curso en el que se aplique esta técnica de innovación docente, la formulación de un dictamen conjunto. En el supuesto planteado, cada alumno redactaría la parte correspondiente a



ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

cada servidumbre, exponiendo el contenido normativo, con un apartado final sobre los aspectos que podrían mejorarse de la regulación actual. El estadio final permite la constatación de resultados por el profesor mediante una exposición oral y la calificación conjunta de la actividad redactada junto con esta exposición, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser individualizada para no perjudicar a los alumnos diligentes ni beneficiar a los que no han desarrollado suficientemente su tarea.

Para conseguir este objetivo final propuesto mediante el puzzle, el papel que debe desarrollar el profesor en el aula exige la corrección de los errores en el proceso de razonamiento y resolución de la labor encomendada. Dejando el protagonismo a los alumnos, ello va a evitar la focalización en cuestiones que no van a conducir a la solución final, y va a dirigir mejor el aprovechamiento de los recursos para la consecución del fin. En este sentido, podemos identificar cinco funciones del profesor en el desarrollo del trabajo cooperativo mediante el puzzle (Sánchez, 2010): la preparación del material de trabajo para proporcionarlo a los alumnos, en cuanto al material necesario para desarrollar el contenido de las distintas servidumbres, en el ejemplo propuesto; indicar su utilización correcta a los alumnos, especialmente en cuanto al uso de las bases de datos jurídicas para poder fundamentar el contenido de cada especialidad; aconsejar en la formación de los grupos de trabajo para que tiendan a ser heterogéneos y que se vean compensados los alumnos que tienen mejor nivel en todos los equipos; tutorizar las tareas individuales mediante la resolución de dudas, así como las reuniones de los alumnos expertos previa resolución de la tarea individual; y, finalmente, la calificación del resultado final en forma escrita y de la exposición oral del mismo.

Para que el rol que desempeñe el profesor sea todavía más eficiente, resulta conveniente adoptar algunas TICs para aplicar esta técnica, es decir, institucionalizar virtualmente los resultados de la técnica del puzzle (Gómez, Vázquez, 2005), lo cual también haría aplicable esta técnica en cursos no presenciales y semi-presenciales (Scagnoli, 2006). En este sentido, en la fase de trabajo personal, el docente puede proporcionar como recurso las bases de datos de las que disponga la Universidad correspondiente a los efectos de que los alumnos tengan todo el material bibliográfico disponible. Asimismo, en la reunión de expertos se pueden usar métodos de videoconferencia como Skype o Hangouts, así como compartir documentos mediante Dropbox, Google Drive o WeTransfer, para que los alumnos puedan complementar su material con lo que les proporcionen los expertos de otros equipos. Finalmente, en la fase final o de evaluación, se puede utilizar un cuestionario mediante Doodle para evaluar que efectivamente los conocimientos están correctamente asimilados. Finalmente, la actividad expositiva puede consistir en que, entre los usuarios, mediante el uso de una Wiki (Ruda, 2013), redacten cada una de las tareas encomendadas para que pueda crearse material docente online para ese curso.

Discusión y conclusiones



ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

La implementación de esta técnica de innovación docente conlleva múltiples ventajas y beneficios para la enseñanza del Derecho Civil. Por un lado, favorece el trabajo en equipo, especialmente solicitado en el ejercicio de la abogacía, a la vez que potencia las habilidades comunicativas por la interdependencia de las tareas para la consecución del objetivo final (Traver y García, 2006). Resulta una técnica que favorece la transmisión del conocimiento porque la explicación se realiza entre iguales, al mismo tiempo que favorece un comportamiento asertivo y las relaciones sociales (Cano y Sánchez-Pérez, 2016). Por otro lado, permite acercar el análisis de distintas instituciones de una forma crítica, promoviendo que los alumnos se familiaricen con los recursos que van a utilizar posteriormente para resolver los conflictos jurídicos planteados en el ejercicio de la abogacía u otra profesión jurídica. Finalmente, esta técnica motiva a los alumnos a esforzarse en un aprendizaje correcto para cumplir con la tarea encomendada y evaluada. Como consecuencia, se logra un papel más activo que en la lección magistral tradicional, aunque no debe demonizarse esta técnica para la enseñanza del Derecho Civil, sino complementarla con tareas que impliquen innovación docente. El empleo de estas metodologías tiene una buena recepción por parte de los alumnos, puesto que les encomienda el ejercicio de una actividad distinta a la mera asistencia en clase. Además, mediante el empleo de estas técnicas se consigue un *feedback* superior al de la lección magistral, porque las dudas surgen a los alumnos cuando se enfrentan solos ante los conocimientos jurídicos, que suelen ser abstractos en un inicio. Igualmente, los alumnos formulan más cuestiones que sin el empleo de esta técnica, por cuanto tienen encomendada una tarea que será evaluada y que requiere de un trabajo individual de la materia.

La contrapartida a estas numerosas ventajas es la carga de trabajo para el profesorado que conlleva la implementación de esta y otras técnicas de innovación docente, que son cada vez más relevantes y presentes desde la implementación de los nuevos planes de estudio derivados del proceso de Bolonia. La aplicación de esta técnica exige que el docente detecte anticipadamente los posibles problemas en los que los alumnos se pueden encontrar en el proceso de aprendizaje autónomo. Igualmente, para evitar mayores inconvenientes, es necesaria la realización de esta técnica de innovación docente en el horario asignado, para que no se vea mermada la capacidad investigadora del profesorado, una actividad indispensable para la promoción académica y para lograr la permanencia en los estadios más iniciales de la carrera universitaria. Asimismo, permite evitar los inconvenientes de la realización a distancia de esta tarea, porque la función de dirección del docente resulta esencial para el éxito de la actividad. Igualmente, se evitan los problemas ocasionados por la incompatibilidad de horarios entre los miembros de los equipos que surgirían en un trabajo en equipo tradicional, así como en relación con la carga docente del profesorado y un eventual solapamiento horario.



ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

Para subsanar los eventuales efectos negativos que pueda tener esta técnica para el profesorado, debe asignarse un tiempo concreto para la realización de las tareas, con el objetivo de conseguir la resolución de la materia con anterioridad al final de la sesión. Otro inconveniente que puede producirse en la práctica va relacionado con el nivel de interacción social de los propios alumnos, especialmente aquellos con una excesiva timidez o desinterés en realizar la tarea. En estos casos, debe compensarse mediante una mayor atención del docente que evite la sobrecarga de trabajo de aquellos alumnos más proactivos. En consecuencia, es esencial que la puntuación del alumnado sea individual y no grupal, para evitar la desmotivación de los alumnos diligentes. Como reflexión conclusiva, esta técnica de innovación docente presenta más ventajas que inconvenientes para la enseñanza del Derecho Civil, y los eventuales desajustes no plantean obstáculos insalvables para la consecución del objetivo final, consistente en la asimilación dinámica de los conocimientos teóricos.



ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Baer, J. (2003). Grouping and achievement in cooperative learning, *College Teaching*, vol. 51, 4, pp. 169-174, <http://users.rider.edu/~baer/Groups&CoopLrn.pdf>. Fecha de consulta: 30/04/2018.

Barrientos Watkins, F. (1999). Aprendizaje cooperativo. *Temas pedagógicos*, 4, pp. 66-69.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2003.

Cano, F. J., Sánchez-Pérez, M. J. Capítulo I. El puzle de Aronson (Jigsaw) como técnica para la lectura y análisis de textos científicos en las aulas universitarias. En Calvo, R., Cano, F. J. (eds.). *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas*. Alzira: Neopàtria, 2016, pp. 17-22.

Domingo Segovia, J. Aprendizaje cooperativo. En Lou Royo, M. A, López Urquizar, N. (coords.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Archidona: Algive, 1998, pp. 409-426.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, pp. 231-246.

Durán, M., Martínez Pecino, R., Martínez, M., Vílchez López, J. E. Aprendizaje mediante grupos puzle como instrumento de innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Membiela Iglesia, P., Casado, N., Cebreiros, M. I (coord.). *Nuevos escenarios en la docencia universitaria: Novos escenarios da docencia universitaria*. Vigo: Educación Editora, 2016, pp. 255-260.

Garfella Esteban, P. R., Morera Bertomeu, I. El aprendizaje cooperativo. En Gargallo López, B. (coord.). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2017, pp. 79-96.

Gómez Miranda, P., Vázquez Torres, F. (2005). Una institución virtual para el aprendizaje cooperativo. *Nueva época*, 1, pp. 104-110.

Johnson, B. (2011). Student Learning Groups: Homogeneous or Heterogeneous?, Edutopia, <https://www.edutopia.org/blog/student-grouping-homogeneous-heterogeneous-ben-johnson>. Fecha de consulta: 30/04/2018.



ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

- Llopis Pla, C. (2011). Aprendizaje cooperativo, *Crítica*, 61 (972), 2011, pp. 37-41.
- Martínez Lirola, M. (2013). La relación entre el aprendizaje cooperativo, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, pp. 73-83.
- Mayordomo Saíz, R. M., Onrubia, J. El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En Onrubia, J., Mayordomo Saíz, R. M. (coords.) *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC: Barcelona, 2015, pp. 17-48.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30 (1), pp. 89-112.
- Ruda González, A. Aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. En Calvo, R., Cano, F. J. (eds.). *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas*. Alzira: Neopàtria, 2016, pp. 137-146.
- Ruda González, A. (2013). Percepción de los estudiantes sobre el uso de la Wiki. Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en la Universitat de Girona, *Teoría de la educación*, 14, (1), pp. 76-100.
- Samsudin, S., Das, J., Rai, N. (2006). Cooperative Learning: Heterogeneous Vs Homogeneous Grouping, APERA Conference, Hong Kong.
- Sánchez González, M. P. El puzzle como técnica de trabajo cooperativo. En Sánchez González, M. P. (coord.), *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2010.
- Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y ciencia*, 36, pp., 39-47.
- Traver Martí, J. A. García López, R. (2006). La técnica puzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (4), pp. 1-9.